

Reglas de despliegue emocional: estudio preliminar de un procedimiento de evaluación y análisis de sus implicaciones*

Emotional Display Rules: A Preliminary Study of an Evaluation Procedure and Analysis of its Implications

María Isabel Rendón**
Universidad Santo Tomás,
Bogotá, Colombia

Recibido: 30 de enero de 2010
Revisado: 5 de mayo de 2010
Aceptado: 10 de septiembre de 2010

Resumen

En la presente investigación se adaptó un procedimiento de evaluación de Reglas de Despliegue Emocional (RDE), basado en escenarios hipotéticos y se aplicó a una muestra de once niños (hombres) con una edad promedio de 9 años. Sólo uno de los once participantes usó RDE y los restantes mostraron un patrón inconsistente de respuestas en cuanto a coherencia entre la emoción sentida y la acción reportada, la preferencia por comunicar o no la emoción sentida y la justificación para comunicar o enmascarar la emoción. Se discuten las implicaciones del uso de escenarios hipotéticos y se señala la pertinencia de involucrar el concepto de conducta gobernada por reglas en el diseño de estrategias de evaluación de los despliegues emocionales.

Palabras clave: reglas de despliegue emocional, conducta gobernada por reglas, emoción, eventos privados, evaluación

Abstract

In this investigation an evaluation procedure of Emotional Display Rules (EDR) based on hypothetical scenarios was adapted and applied to a sample of 11

* Artículo de investigación

** Correspondencia: María Isabel Rendón, Facultad de Psicología. Grupo de Investigación Psicología, Salud y Calidad de Vida, Línea de Investigación Básica en Psicología. Correo electrónico: mariarendon@usantotomas.edu.co Dirección Postal: Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás. Autopista Norte Calle 209, Vía Arrayanes, Km. 1.5 Bogotá, Colombia.

boys, mean age of 9 years. Just one of the 11 participants used EDR and the others showed an inconsistent pattern of responses in terms of coherence between felt emotion and reported action, preference for whether or not to communicate the felt emotion and justification for communicating or masking the emotion. Implications inherent to the use of hypothetical scenarios are discussed and the relevance of the concept of rule governed behavior in the design of strategies intended to evaluate emotional displays is pointed out.

Key words: emotional display rules, rule-governed behavior, emotion, private events, evaluation

Introducción

El interés por las Reglas de Despliegue Emocional (RDE) surgió con los estudios de Ekman y Friesen (1969), quienes propusieron el concepto para referirse a “la necesidad de manejar la apariencia de emociones particulares en situaciones particulares” (p. 137).

En los años subsiguientes, las RDE se definieron como prescripciones culturales, que se aprenden en la infancia temprana a través de la socialización e influyen en la expresión emocional dependiendo de lo que en una cultura se haya caracterizado como aceptable o inaceptable, de modo que estas reglas implican el uso de expresiones faciales que discrepan del estado emocional subyacente (Safdar et ál., 2009). En otras palabras, la emoción experimentada se enmascara fingiendo una emoción diferente o no expresando ninguna emoción (Saarni, 1984). Adicionalmente, suponen responder en términos de metas interpersonales que tienen implicaciones para relacionarse con otros (Saarni, 1981; Jones, Abbey & Cumberland, 1998), ya que regulan los intercambios y su función social resulta particularmente evidente si se tiene en cuenta que la sustitución o enmascaramiento de las emociones se da únicamente en presencia de otros (Safdar et ál., 2009; Zaalberg, Manstead & Fisher, 2004).

Se ha reportado que desde la edad preescolar existe cierto control del despliegue emocional (Cole, 1986), así como comprensión de motivos subyacentes al uso de RDE (Misailidi, 2006). Desde los diez años en adelante, los niños usan RDE con mayor frecuencia y espontáneamente, y su razonamiento para usarlas se va complejizando en la medida en que comprenden las expectativas sociales (von Salisch, 2001).

Por todo lo anterior, el estudio de las RDE reviste especial importancia en la comprensión de la competencia social infantil, en la medida en que dichas reglas facilitan interacciones pro-sociales (Rendón, 2007). De aquí que una mejor comprensión de estas reglas permitiría optimizar prácticas de evaluación e intervención tendientes a instaurar o mejorar repertorios deficientes, o a promover el despliegue de los mismos en el curso natural de las interacciones. Para lograr estos propósitos se requieren procedimientos de evaluación válidos, confiables y pertinentes; no obstante, pese a la popularidad del concepto de RDE, se han desarrollado pocas estrategias para estudiarlas directamente (Safdar et ál., 2009). La investigación en este campo se ha caracterizado por la falta de consenso en cuanto a los procedimientos de evaluación más apropiados, debido al debate en torno al uso de escenarios hipotéticos o interacciones en vivo.

Las estrategias basadas en el uso de escenarios hipotéticos parten del supuesto de que las respuestas de los niños corresponden a los pensamientos y comportamientos que mostrarían durante interacciones en vivo; sin embargo, no siempre se da tal correspondencia y el uso de estos escenarios resulta problemático porque la intensidad de la emoción evocada suele ser menor que la experimentada en una situación real (McDowell, O’Neil & Parke, 2000; Underwood & Bjornstad, 2001).

Pese a estas limitaciones, la investigación en este campo ha privilegiado el uso de escenarios hipotéticos, argumentando que éstos constituyen una estrategia de evaluación razonable en la medida en que resulta costoso y dispendioso arreglar el tipo de situaciones en vivo requeridas para inferir el uso de RDE. Además, se supone que los escenarios pueden facilitar la distinción entre emoción

sentida y emoción expresada, y suelen estar contruidos de manera que representan verdaderas normas sociales para la regulación de la expresión facial (Jones et ál., 1998). De hecho, algunos investigadores recomiendan el uso de escenarios hipotéticos con base en reportes de correlaciones moderadas pero significativas entre el comportamiento real y las respuestas frente al escenario (véase Eisenberg, McCreath & Ahn, 1988). La práctica común consiste en el uso de estos escenarios, que se construyen con el propósito de ubicar al niño en una situación activadora emocionalmente para luego evaluar, mediante una entrevista, hasta qué punto usa o no RDE (Jones et ál., 1998; Cole, Martin & Dennis, 2004; Misailidi, 2006; Zaalberg et ál., 2004; McDowell & Parke, 2005).

Dada esta polémica sobre la mejor manera de evaluar el uso de RDE, el propósito del presente estudio fue adaptar un procedimiento de evaluación basado en escenarios hipotéticos, con el fin de estimar de manera preliminar su pertinencia como herramienta para valorar el impacto de intervenciones orientadas a fomentar el cambio en patrones de uso de RDE.

Método

Participantes

Se conformó una muestra intencional no probabilística de once niños (hombres), con una edad promedio de 9 años, estudiantes de básica primaria de un colegio distrital en Bogotá, de los cursos 1° (un participante), 2° (cinco participantes), 3° (tres participantes) y 4° (dos participantes). El criterio de inclusión en la muestra fue el reporte de interacciones no conflictivas con pares, es decir, se pidió a los maestros que remitieran estudiantes sin problemas conocidos de interacción con otros compañeros. Se pidió consentimiento informado a los padres de los participantes.

Diseño

Se llevó a cabo un estudio no experimental y descriptivo, con el fin de especificar las propiedades del fenómeno sometido a análisis y medir con la mayor precisión posible, sin manipular variables (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Específicamente, se describieron las propiedades psicométricas de un procedimiento de evaluación de RDE, así como el fenómeno mismo de RDE con base en los datos obtenidos.

Procedimiento

La evaluación de RDE se llevó a cabo para situaciones evocadoras de ira y tristeza, ya que éstas se consideran altamente probables en las interacciones cotidianas entre pares (Diener & Kim, 2004; Ladd & Burgess, 2001). El procedimiento de evaluación constituyó una adaptación del empleado en los estudios de Jones et ál. (1998) y Underwood, Coie y Herbsman (1992), y constó de las etapas descritas a continuación.

Validación de contenido: se sometió el procedimiento a evaluación por parte de tres jueces (un experto en emoción, un experto en evaluación clínica y un experto en psicometría), quienes emitieron un concepto en términos de pertinencia de los contenidos en función de antecedentes teóricos y empíricos, suficiencia de las preguntas para cumplir con los propósitos de la evaluación y coherencia con supuestos asumidos. Los tres jueces valoraron positivamente el procedimiento en los tres criterios y sugirieron cambios en la formulación de algunas preguntas para facilitar la comprensión por parte de los niños. Se efectuaron los ajustes sugeridos para obtener la versión definitiva que finalmente se aplicó.



Figura 1. Muestra de las tarjetas de expresión facial. Adaptadas de Jones et ál. (1998).

Validación de tarjetas de expresiones faciales: las tarjetas se tomaron de Jones et ál. (1998) y se utilizaron como opciones de respuesta en la entrevista. Con el fin de garantizar que expresan la emoción que se les atribuye (ira, tristeza, alegría y neutral), se presentaron a una muestra independiente de quince niños de tercero de primaria, a quienes se les pidió que señalaran cuál de ellas correspondía a ira, cuál a alegría, cuál a tristeza y cuál a una expresión neutral. Se obtuvo un 100% de acuerdo en cada tarjeta.

Construcción de escenarios hipotéticos¹: se construyeron cuatro escenarios hipotéticos sobre injusticias o metas frustradas, con el fin de evocar ira y/o tristeza. Los escenarios se construyeron con base en: a) una entrevista semi-estructurada en profundidad con un niño de 9 años estudiante de un colegio distrital, orientada a detallar los motivos más frecuentes de conflicto con pares y las emociones asociadas con dichos conflictos; b) observación anecdótica de interacciones entre pares a la hora del recreo escolar, con el fin de identificar reacciones de ira y tristeza asociadas con conflicto; y c) reporte de motivos más frecuentes de conflicto en una muestra de niños colombianos (Chaux, 2001).

Validación de escenarios hipotéticos: se llevó a cabo en dos etapas. Una fue la presentación de los escenarios a treinta adolescentes y la otra consistió en la presentación en entrevista individual a quince niños y quince niñas de tercero de

primaria. Esta fase tuvo como propósito garantizar que los escenarios evocaran la emoción que supuestamente podrían evocar (ira o tristeza). Se seleccionaron los dos escenarios en los que se registró un acuerdo del 100% en cuanto a las emociones evocadas. En los escenarios restantes se registró un acuerdo del 90% (sobre estas mismas emociones), pero éstos fueron excluidos del estudio. Los escenarios elegidos fueron: 1) “Imagínate que estás en el colegio a la hora del recreo y se te acerca un niño de tu curso que no te cae bien. Te pide que lo dejes jugar con tu carrito y tú le dices que no. Entonces, el niño te quita el carrito, lo tira al piso y empieza a patearlo”, 2) “Imagínate que estás con unos amigos y quieren jugar fútbol. Tú eres el dueño del balón y por eso quieres mandar en el juego y ser el capitán del equipo, pero otro niño empieza a mandar y a hacer con el juego lo que él quiere”.

Entrevista. Se introdujo la actividad diciendo al niño: “Vamos a hacer unos juegos con estas cosas que ves aquí en la mesa. Te voy a mostrar unos dibujos y unas figuras y te voy a hacer algunas preguntas. Esto no es un examen, así es que no te preocupes”.

Antes de plantear los escenarios hipotéticos se entrenó a los participantes en el uso de las tarjetas de expresiones faciales externas y sentimientos internos (previamente validadas en la etapa 1). En las tarjetas de expresiones externas aparecen expresiones faciales de alegría, tristeza, ira y una expresión neutral (Anexo 1), y en las tarjetas de sentimientos internos aparece un niño sin expresión facial, pero con una de cuatro expresiones (alegría, tristeza, ira y neutral) dibujadas en su pecho (“por dentro”).

Se dispusieron en la mesa las tarjetas de sentimientos internos al azar y se dijo al niño: “estos dibujos muestran cómo se siente ‘por dentro’ este niño, aunque, como puedes ver, no tiene ninguna expresión en su cara, por eso podemos ponerle una carita de éstas que tenemos acá (tarjetas de expresiones externas). Aquí, el niño ‘por dentro’ se siente feliz y su cara se ve feliz (haciendo corresponder la tarjeta de expresión externa de alegría encima del rostro en blanco del dibujo

1 Los contenidos de los escenarios aluden únicamente a interacciones con pares porque el uso de RDE varía dependiendo del interlocutor, por lo cual, las interacciones con padre/madre o adultos y figuras de autoridad en general suponen mecanismos diferentes en el uso de RDE.

que tiene en su pecho la emoción de alegría; se procedió igual con todas las emociones). Pero a veces la gente se siente de una forma ‘por dentro’ y se ve de otra forma ‘por fuera’. Por ejemplo, aquí el niño se siente triste ‘por dentro’, pero su cara se ve como si nada, apenas bien (neutral)”. Cada niño escuchó un ejemplo de tristeza y uno de ira enmascaradas por una expresión neutral y por una expresión de tristeza (para la ira) o ira (para la tristeza). Durante la explicación el entrevistador validaba como algo natural y cotidiano el enmascaramiento de emociones.

Una vez que el niño comprendía cómo usar las tarjetas se procedió a plantear los escenarios en un arreglo aleatorio². Los escenarios se narraron en segunda persona con el fin de facilitar la comprensión. Se decidió no incluir dibujos con expresiones de asco, miedo y sorpresa o emociones más complejas como culpa y vergüenza, entre otras, ya que en la fase de validación de los escenarios se observó que era poco probable que éstos evocaran dichas emociones o que el niño las eligiera para enmascarar la emoción sentida.

Después de plantear cada escenario se formularon las siguientes preguntas:

1. *¿Cómo te sentirías en esa situación?*: esta pregunta evalúa la reacción emocional ante la situación. Primero se permite contestar libremente y luego se le pide al niño que señale y nombre uno de los cuatro dibujos de expresiones faciales externas dispuestos al azar. Esta última respuesta de elección forzada fue la empleada en el análisis.
2. *¿Y qué haces tú cuando te sientes...?*: esta pregunta evalúa la coherencia entre la emoción sentida (pregunta 1) (ira, tristeza o neutral) y la acción o verbalización reportada. Se registró la respuesta abierta del niño y se consideró que había coherencia si reportaba que haría o diría algo en concordancia con la emoción sentida (e.g. llorar, pedir ayuda a la profesora o agredir física o verbalmente al otro). Por el contrario, se consideró que no

2 En la fase de pilotaje del procedimiento se utilizaron dos escenarios y en la aplicación a la muestra del estudio se usó únicamente un escenario.

había coherencia si el niño reportaba que haría o diría algo incongruente con la emoción sentida, es decir, algo que no necesariamente contribuye a eliminar el obstáculo (e.g. reír). Con el fin de minimizar el riesgo de que el niño usara prematuramente una RDE, la pregunta se formuló en términos de lo que el niño hace habitualmente cuando experimenta la emoción reportada en el punto 1, y no en términos de “¿qué harías...?”.

3. *¿Te gustaría que ese niño se diera cuenta de que te sientes... (señalando el dibujo escogido por el niño y mencionando la emoción reportada con sus propias palabras)?*: esta pregunta evalúa la preferencia del niño por comunicar o no la emoción sentida. Las respuestas “sí”, “no” y “no sé” se emplearon en el análisis.
4. *¿Por qué te gustaría/no te gustaría que ese niño se diera cuenta de que te sientes... (señalando el dibujo escogido por el niño y mencionando la emoción reportada con sus propias palabras)?*: esta pregunta evalúa las justificaciones del niño para su decisión. Si después de unos segundos el niño no respondía, se pasaba a la pregunta 5 o se suspendía la entrevista, según el caso. Si respondía espontáneamente a la pregunta con varias justificaciones, se codificó únicamente la primera. Las respuestas se clasificaron en las siguientes categorías mutuamente excluyentes (Jones et ál., 1998):

a) Justificaciones orientadas prosocialmente (referencia a los sentimientos o bienestar del otro —e.g. “porque se sentiría muy mal”—).

b) Justificaciones orientadas al mantenimiento de la norma (se enfoca en reglas o convenciones sociales —e.g. “porque los amigos no pelean”—).

c) *Justificaciones orientadas hacia la autoprotección* (implican principalmente la intención de no tener problemas o evitar consecuencias aversivas para sí mismo —e.g. “si se da cuenta de que estoy bravo se burla de mí”—).

d) *Justificaciones no codificables* (el niño no responde a la pregunta o la explicación que

da no puede ser clasificada en ninguna de las categorías previstas porque es ilógica, vaga o insuficiente, o simplemente porque no cumple los criterios de ninguna de las categorías).

5. *¿Qué harías para que el niño no se diera cuenta de que te sientes así... (señalando el dibujo escogido por el niño y mencionando la emoción reportada con sus propias palabras)?* Primero se le permitió responder libremente y luego se le preguntaba: *¿entonces cómo se vería tu cara?*, pidiéndole que ubicara y nombrara uno de los cuatro dibujos de las tarjetas

de expresión externa en el rostro en blanco de la tarjeta de sentimiento interno. Esta última respuesta de elección forzada fue la empleada en el análisis. Si el participante respondía “sí” en la pregunta 3, no se formulaba esta pregunta.

Las respuestas del niño a estas preguntas dieron como resultado múltiples posibilidades de interpretación, pero sólo a partir de una de ellas se puede inferir sin ambigüedad el uso de RDE, como puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1.
Combinación de posibilidades de respuesta a los escenarios hipotéticos para inferir uso de RDE

Combinación posible	Respuesta en la pregunta 2	Respuesta en la pregunta 3	Respuesta en la pregunta 4	Respuesta en la pregunta 5	¿Empleó RDE?
1	Coherencia	Sí	Cualquiera de las justificaciones	La entrevista se suspende cuando el niño responde “sí” en la pregunta 3	No
2	Coherencia	No	Cualquiera de las justificaciones	Selecciona la misma expresión que señaló en la pregunta 1	?
3				Selecciona una expresión diferente a la que señaló en la pregunta 1	?
4				Selecciona la misma expresión que señaló en la pregunta 1	?
5	Coherencia	NS/NR	Cualquiera de las justificaciones	Selecciona una expresión diferente a la que señaló en la pregunta 1	?
6	No coherencia	Sí	Cualquiera de las justificaciones	La entrevista se suspende cuando el niño responde “sí” en la pregunta 3	?
7	No coherencia	No	Cualquiera de las justificaciones	Selecciona la misma expresión que señaló en la pregunta 1	?
8				Selecciona una expresión diferente a la que señaló en la pregunta 1 o NS/NR	Sí
9				Selecciona la misma expresión que señaló en la pregunta 1	?
10	No coherencia	NS/NR	Cualquiera de las justificaciones	Selecciona una expresión diferente a la que señaló en la pregunta 1	?
11	NS/NR	Sí	Cualquiera de las justificaciones	La entrevista se suspende cuando el niño responde “sí” en la pregunta 3	?
12	NS/NR	No	Cualquiera de las justificaciones	Selecciona la misma expresión que señaló en la pregunta 1	?
13				Selecciona una expresión diferente a la que señaló en la pregunta 1	?
14				Selecciona la misma expresión que señaló en la pregunta 1	?
15	NS/NR	NS/NR	Cualquiera de las justificaciones	Selecciona una expresión diferente a la que señaló en la pregunta 1	?

Nota: en caso de que el niño reportara en la pregunta 1 dos emociones (e.g. “triste y bravo”) se registró para análisis únicamente la primera de ellas. El signo “?” denota “uso incierto”, es decir, que no es posible afirmar con certeza si el niño ha usado o no una RDE.

El cruce de respuestas arroja quince combinaciones posibles. Por ejemplo, en la combinación 1 el niño reporta coherencia entre lo que sentiría y lo que haría, y le gustaría que su interlocutor se diera cuenta de cómo se siente, lo cual justifica en alguna de las maneras previstas. Dado que responde “sí” en la pregunta 3, se asume que no empleó una RDE (además, la entrevista se suspende luego de la pregunta 4 si contesta afirmativamente en la 3). Esto no se considera como algo indeseable, ya que en muchas situaciones la decisión de desplegar la emoción sentida puede ser estratégica, caso en el cual se asume que operan mecanismos alternativos que no resultan de interés inmediato para este estudio.

En las combinaciones 2 a 7 y 9 a 15 se considera que no existen elementos para sustentar una inferencia sobre el uso de RDE, es decir, no es posible afirmar con certeza si el niño usa o no RDE; simplemente muestra o no coherencia en su acción con respecto a la emoción sentida, decide comunicar o no dicha emoción y elige o no una expresión facial (igual o diferente), pero esta cadena de decisiones puede obedecer a múltiples razones: lo hace al azar, la justificación no está suficientemente elaborada, o aunque le gustaría que el otro se diera cuenta de su emoción decide enmascararla, etc.

La única combinación en la cual se expresa el caso más claro de uso de RDE es la 8; ya que no existe coherencia entre la emoción reportada y la acción emprendida, el niño no desea que el otro sepa de su emoción y elige una emoción diferente para enmascararla.

La entrevista se grabó en video para ser codificada por dos observadores independientes. Inicialmente, se llevó a cabo un pilotaje del procedimiento con 21 niños con edades de 7 (9.37%), 8 (18.75%), 9 (65.62%) y 10 años (6.26%). El 9.37% de los niños

se encontraba en primero de primaria, el 9.37% en segundo y el 81.25% en tercero. La muestra del pilotaje estuvo conformada por niños diferentes a los participantes del estudio. Los índices kappa de acuerdo entre observadores en el pilotaje oscilaron entre .76 y 1.00, por lo cual se consideró un procedimiento confiable. En la aplicación con la muestra del estudio, cada participante respondió las preguntas sólo para uno de los dos escenarios hipotéticos validados previamente.

Entrenamiento de observadores. Todas las entrevistas se grabaron en video previo consentimiento informado. Los observadores fueron entrenados en la codificación de las respuestas de los niños durante la entrevista. Dicho entrenamiento consistió en: a) instrucción verbal y modelado por parte de la investigadora y, b) retroalimentación de registros preliminares por parte de la investigadora (con datos de niños ajenos al estudio).

Resultados

Dos observadores independientes y ciegos a los objetivos del estudio codificaron seis variables para cada entrevista de evaluación de RDE. Los índices de acuerdo obtenidos, superiores a .80 (véase Tabla 2), permiten concluir que se trató de un procedimiento en principio confiable.

Tabla 2.
Índices kappa de acuerdo entre observadores en las variables involucradas en la evaluación de RDE

Variable	Índices kappa
Emoción sentida	1.0
Coherencia	.80
Preferencia	1.0
Justificación	.87
Emoción para enmascarar	1.0
Uso de RDE	.80

En la Tabla 3 se presentan las respuestas de los participantes en cada una de las variables involucradas en el uso de RDE.

Tabla 3.
 Respuestas de los participantes al escenario hipotético en la evaluación de RDE

Variables participante	Emoción sentida	Coherencia	Preferencia	Justificación	Emoción enmascarar	RDE
1	Ira	No	No	Autoprotección	Neutral	Sí
2	Ira	?	No	?	Tristeza	?
3	Ira	No	Sí	?	----	?
4	Ira	Sí	No	?	Neutral	?
5	Tristeza	?	No	?	Tristeza	?
6	Ira	Sí	Sí	?	----	No
7	Tristeza	Sí	S	Mantenimiento norma	----	No
8	Ira	No	Sí	Mantenimiento norma	----	?
9	Tristeza	No	Sí	?	----	?
10	Tristeza	No	Sí	?	----	?
11	Tristeza	No	Sí	Autoprotección	----	?

Nota: el signo de interrogación en la variable Coherencia significa “no sabe o no responde”; en Justificación significa “no codificable” y en RDE significa “uso incierto”.

Como puede observarse en la Tabla 3, seis de los once participantes no mostraron *coherencia* entre la emoción sentida (evocada por el escenario hipotético) y la acción o verbalización reportada; tres niños mostraron coherencia entre ambas cosas y dos no respondieron a la pregunta.

En cuanto a *preferencia* por comunicar o no la emoción sentida, cuatro participantes manifestaron que preferirían no dar a conocer a su interlocutor hipotético la emoción sentida, y de estos cuatro niños, sólo uno usó RDE. Los otros siete niños sí preferirían comunicar la emoción sentida, pero sólo en dos casos es posible afirmar que no usaron RDE; en los demás el uso fue incierto.

En cuanto a la *justificación* para la decisión de comunicar o no la emoción sentida, se aprecia que

en siete participantes no hay una justificación elaborada, y en cuatro niños dichas justificaciones se distribuyen equitativamente entre protegerse y mantener la norma. Sólo uno de los once participantes mostró un patrón de respuestas que permite inferir el uso de RDE.

En términos generales, no parece existir una relación entre la emoción sentida (reportada) y las respuestas a las otras preguntas. Tampoco parecen existir semejanzas entre las respuestas de los niños que no usaron RDE ni en aquellos en los cuales el uso fue incierto. En conclusión, no se aprecia un patrón claramente identificable en el uso de RDE a partir de la evaluación mediante este procedimiento. No obstante, es necesario asumir con cautela la incertidumbre sobre el uso de RDE, ya que en ciertas circunstancias podría implicar una mayor probabilidad de uso que de no uso o viceversa, de manera que los criterios para inferir RDE son por definición arbitrarios y tentativos.

Discusión

En este estudio se adaptó un procedimiento para evaluar RDE con base en escenarios hipotéticos con el fin de valorar su pertinencia. A partir de los resultados obtenidos surgen objeciones en cuanto a la validez del procedimiento para evaluar este fenómeno psicológico. Aunque teóricamente los niños hacia los nueve años muestran algún grado de control expresivo e incluso usan RDE (Cole, 1986; Fuchs & Thelen, 1988; Gnepp & Hess, 1986; Jones et ál., 1998; Saarni, 1984; Zeman & Garber, 1996), sólo uno de los once participantes parece haber usado RDE en sus respuestas al escenario hipotético.

Esto podría deberse a que los niños del estudio se encuentran en un período de desarrollo de RDE y por este motivo en su uso predominó un patrón “incierto”, lo cual también se evidencia en el hecho de que las justificaciones para enmascarar o no una emoción se encuentran poco elaboradas. Hallazgos similares se han reportado en estudios previos según los cuales entre los 5 y los 12 años, aunque se presenta una disociación entre expresión y experiencia emocional, dicha separación se encuentra apenas en proceso de consolidación (von Salisch, 2001).

Por otra parte, se esperaría que no existiera coherencia entre la emoción sentida (supuestamente evocada por el escenario) y la acción o verbalización reportadas; sin embargo, sólo seis de los once participantes se ajustaron a este criterio. En el caso de aquellos que mostraron coherencia o no respondieron, es probable que no hayan entendido las preguntas, que sus respuestas estén indicando un patrón incipiente de desarrollo de RDE o que desde la pregunta 1 usaron una RDE verbal (Ekman & Friesen, 1975; Gnepp & Hess, 1986; Zeman & Garber, 1996), es decir, que desde que se ven enfrentados a reportar la emoción sentida, la enmascaran o fingen una distinta en su reporte (aunque efectivamente el escenario hipotético haya evocado ira o tristeza) porque siguieron una regla según la cual los niños no deben sentirse de ciertas maneras en determinadas situaciones. De haber sido así, probablemente reportaron en la pregunta 1 una emoción coherente con la res-

puesta a la pregunta 2, pero dicha respuesta (a la pregunta 1) en realidad no corresponde con la emoción verdaderamente sentida (presuntamente evocada por el escenario), la cual aparentemente no fue verbalizada.

Por otra parte, el patrón de respuestas a la variable *preferencia* también podría indicar un desarrollo incipiente del uso de RDE y del aprendizaje de normas sobre la expresión emocional en general (Rimal & Real, 2003; Lapinski & Rimal, 2005), especialmente si se supone que en la pregunta 1 no usaron RDE verbal, y además mostraron preferencia por no comunicar la emoción sentida, lo cual indicaría que aquellos niños que reportaron coherencia o mostraron uso incierto y aún así preferirían no comunicar su experiencia emocional, podrían estar en proceso de aprender la disociación entre emoción sentida y apariencia.

El presente estudio extiende la investigación previa en este campo en nuestro medio en la medida en que se adaptó y valoró un procedimiento aparentemente confiable para evaluar RDE. No obstante, estos hallazgos preliminares no ofrecen soporte para justificar el uso de escenarios hipotéticos en la evaluación del fenómeno y esto por varias razones. En primer lugar, un único evento de evaluación (i.e., un escenario hipotético) podría no ser suficiente para valorar el grado en que un niño usa RDE. Investigaciones posteriores sobre la validez del procedimiento deben plantear múltiples escenarios con el fin de evaluar el patrón de ejecución frente a diversas situaciones hipotéticas.

En segundo lugar, pese a los controles en cuanto a validación de contenido del escenario, es probable que éste no hubiera generado ninguna emoción, de manera que el niño no se enfrentó a la necesidad de usar una RDE.

Una tercera limitación del presente estudio tiene que ver con las diferencias de género en el uso de RDE. Desde la edad preescolar hombres y mujeres difieren en su expresión emocional (Garside & Klimes-Dougan, 2002; Thomsen, Mehlsen, Viidik, Sommerlund & Zacharie, 2005), por lo cual cabe plantear la posibilidad de un patrón diferencial de

respuestas a este tipo de procedimientos en función del género, de manera que en futuras investigaciones debe incluirse un estudio sistemático de esta variable.

Por último, los procedimientos basados en escenarios hipotéticos no parecen ser sensibles al hecho de que el comportamiento de los niños en este tipo de pruebas probablemente está en sí mismo gobernado por reglas.

Las RDE se han estudiado principalmente en la tradición cognitiva, en la cual se establece una distinción entre procesamiento cognitivo deliberado (*effortful*) y automático. En el primer caso, el uso de reglas estaría controlado conscientemente (Reese, 1989), lo cual parece corresponder con la concepción de RDE, en la cual se atribuye al niño la capacidad para: a) identificar una situación como una instancia en la que es necesario aplicar una regla, b) desplegar la regla pertinente, y c) elaborar y reportar una justificación para el uso de la regla. No obstante, como afirma Reese (1989), se puede exhibir una regularidad en la ejecución (i.e., “saber cómo”) sin ser capaz de describir la regularidad (i.e., “saber qué”, saber la regla). Esta observación sugiere la necesidad de una estructura conceptual diferente para abordar el concepto de regla, lo cual resulta particularmente evidente en el caso de las RDE, ya que aunque en la literatura se ha reportado que dichas reglas alteran la probabilidad de ciertos comportamientos, en la evaluación no es fácil identificarlas y mucho menos se ha propuesto una explicación acerca de cómo se aprenden y cómo se pueden enseñar en casos en los cuales están ausentes o son deficientes.

La idea de que las personas “se hablan” a sí mismas y cambian como resultado de esas interacciones es muy antigua en la psicología (Vaughan, 1989). Los analistas del comportamiento han prestado especial atención al concepto y existe una gran variedad de propuestas teóricas sobre él (para un tratamiento en profundidad véase Hayes, Barnes-Holmes & Roche, 2001; Hayes, 1989; Skinner, 1979; Ribes, 2000).

Las dificultades propias del uso de escenarios hipotéticos para evaluar RDE podrían sortearse si se aplicara a su comprensión el concepto de *conducta gobernada por reglas*. Para efectuar esta elaboración conceptual se requiere asumir una postura consistente sobre los eventos privados. Dicha postura implica definir qué rol se va a conceder a estos eventos en las explicaciones causales del comportamiento (Moore, 1984), aunque esto no elimina automáticamente las dificultades metodológicas inherentes a la evaluación de relaciones funcionales que implican conducta privada (Taylor & O'Reilly, 1997).

Para sortear estas dificultades, Hayes, White y Bissett (1998) propusieron un método para evaluar las relaciones entre pensamiento y conducta verbal, basado en la idea de que la mayoría de las ejecuciones caracterizadas tradicionalmente como cognitivas son en realidad conducta gobernada por reglas en el sentido analítico del término.

El método propuesto por estos autores se basa en el uso del procedimiento de hablar en voz alta durante la ejecución de una tarea y supone una serie de controles que permiten concluir que la ejecución ha sido gobernada por reglas, lo cual exige demostrar que: a) la ejecución hablando en voz alta de manera continua es funcionalmente equivalente a la ejecución sin hablar en voz alta, b) la ejecución se altera funcionalmente cuando se introduce cualquier modificación en las instrucciones para hablar en voz alta, y c) el reporte verbal producido en la condición a, cuando se usa posteriormente como una regla externa con otro sujeto, altera su ejecución. No obstante, como afirman Taylor y O'Reilly (1997), los reportes verbales son insuficientes para probar la existencia de una relación funcional entre reglas auto-generadas y otras conductas, por lo cual, para concluir que la relación es funcional, se debe mostrar que las reglas encubiertas varían sistemáticamente con el comportamiento.

En cualquier caso, no basta con identificar posibles reglas; es necesario identificar las variables que las controlan y las relaciones conducta-conducta en las cuales participan (Hayes, 1986). Las reglas auto-generadas no son variables indepen-

dientes, y en este sentido la identificación y descripción de reglas no permite el control directo de los eventos descritos (Hayes, 1986; Hayes et ál., 1998). En una aproximación analítica-comportamental, por razones filosóficas, la búsqueda no termina hasta que se establecen fuentes de control ambiental, de manera que la tarea es identificar el soporte ambiental de las relaciones conducta-conducta (Cabello & O'Hora, 2002; Hayes, 1986).

Tomando en conjunto estos argumentos, resulta evidente que deben privilegiarse los métodos de evaluación *in vivo*, en los cuales sea posible, con los controles apropiados, inferir el seguimiento de una regla sobre la expresión emocional por parte del niño, sin apelar exclusivamente al reporte verbal. La evaluación debería consistir en una preparación experimental que permita identificar las circunstancias en las que el niño se habla a sí mismo y hasta qué punto esto se relaciona con su comportamiento subsiguiente en tareas de interacción particular.

En cualquier caso, se trata de una empresa difícil en la medida en que teóricamente las RDE pueden ser faciales o verbales, de manera que el desafío consiste en diseñar situaciones de interacción real en las cuales se puedan evaluar las contingencias relevantes.

Referencias

- Cabello, F. & O'Hora, D. (2002). Addressing the Limitations of Protocol Analysis in the Study of Complex Human Behavior. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2(2), 115-130.
- Chaux, E. (2001). Peer Conflicts in a Violent Environment: Strategies, Emotions, Reconciliations, and Third Parties in Conflicts Among Colombian Children and Early Adolescents, *Disertación Doctoral, Harvard University, Graduate School of Education, Ann Arbor: UMI Dissertation Services*.
- Cole, P. (1986). Children's Spontaneous Control of Facial Expression. *Child Development*, 57(6), 1309-1321.
- Cole, P.M., Martin, S.E. & Dennis, T.A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Diener, M. & Kim, D. (2004). Maternal and Child Predictors of Preschool Children's Social Competence. *Applied Developmental Psychology*, 25, 3-24.
- Eisenberg, N., McCreath, H. & Ahn, R. (1988). Vicarious Emotional Responsiveness and Prosocial Behavior: Their Interrelations in Young Children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 298-311.
- Ekman, P. & Friesen, W. (1969). The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding. *Semiotica*, 1(1), 49-98.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1975). *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions from Facial Expressions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fuchs, D. & Thelen, M. (1988). Children's Expected Interpersonal Consequences of Communicating their Affective State and Reported Likelihood of Expression. *Child Development*, 59(5), 1314-1322.
- Garside, R.B. & Klimes-Dougan, B. (2002). Socialization of Discrete Negative Emotions: Gender Differences and Links with Psychological Distress. *Sex Roles*, 47(3/4), 372-397.
- Gnepp, J. & Hess, D.L.R. (1986). Children's Understanding of Verbal and Facial Display Rules. *Developmental Psychology*, 22(1), 103-108.
- Hayes, S.C. (1986). The Case of the Silent Dog-Verbal Reports and the Analysis of Rules:

- A Review of Ericsson and Simon's Protocol Analysis: Verbal Reports as Data. *Journal of The Experimental Analysis of Behavior*, 45, 351-363.
- Hayes, S. C. (1989). *Rule-governed Behavior. Cognition, Contingencies and Instructional Control*. New York: Plenum.
- Hayes, S.C.; Barnes-Holmes, D. & Roche, B. (Eds.) (2001). *Relational Frame Theory. A post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Hayes, S.C., White, D. & Bisset, R.T. (1998). Protocol Analysis and the "Silent dog" Method of Analyzing the Impact of Self-generated Rules. *The Analysis of Verbal Behavior*, 15, 57-63.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Jones, D., Abbey, B. & Cumberland, A. (1998). The Development of Display Rule knowledge: Linkages with Family Expressiveness and Social Competence. *Child Development*, 69(4), 1209-1222.
- Ladd, G.W. & Burgess, K.B. (2001). Do Relational Risks Factors Moderate the Linkages Between Childhood Aggression and Early Psychosocial and School Adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- Lapinski, M.N. & Rimal, R.N. (2005). An Explication of Social Norms. *Communication Theory*, 15(2), 127-147.
- McDowell, D., O'Neil, R. & Parke, R. (2000). Display Rule Application in a Disappointing Situation and Children's Emotional Reactivity: Relations with Social Competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 306-323.
- McDowell, D.J. & Parke, R.D. (2005). Parental Control and Affect as Predictors of Children's Display Rule Use and Social Competence with Peers. *Social Development*, 14(3), 440-457.
- Misailidi, P. (2006). Young Children's Display Rule Knowledge: Understanding the Distinction Between Apparent and Real Emotions and the Motives Underlying the use of Display Rules. *Social Behavior and Personality*, 34(10), 1285-1296.
- Moore, J. (1984). On Privacy, Causes, and Contingencies. *The Behavior Analyst*, 7(1), 3-16.
- Reese, H. (1989). Rules and Rule-governance: Cognitive and Behavioristic Views. En: S. C. Hayes (Ed.). *Rule-governed Behavior. Cognition, Contingencies and Instructional Control* (pp 3-83). New York: Plenum.
- Rendón, M.I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas*, 3(2), 349-363.
- Ribes, E. (2000). Instructions, Rules, and Abstraction: A Misconstrued Relation. *Behavior and Philosophy*, 28, 41-55.
- Rimal, R. & Real, K. (2003). Understanding the Influence of Perceived Norms on Behaviors. *Communication Theory*, 13(2), 184-203.
- Safdar, S., Friedlmeier, W., Matsumoto, D., Hee Yoo, S., Kwantes, C.T. & Kakai, H. (2009). Variations of Emotional Display Rules Within and Across Cultures: A Comparison Between Canada, USA, and Japan. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(1), 1-10.
- Saarni, C. (1981, April). *Emotional Experience and Regulation of Expressive Behavior*. Paper Presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development, Boston.
- Saarni, C. (1984). An Observational Study of Children's Attempts to Monitor their Expressive Behavior. *Child Development*, 55(4), 1504-1513.

- Skinner, B.F. (1979). *Contingencias de reforzamiento. Un análisis teórico*. México: Trillas.
- Taylor, I. & O'Reilly, M. (1997). Toward a Functional Analysis of Private Verbal Self-regulation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 43-58.
- Thomsen, D.K., Mehlsen, M.Y., Viidik, A., Sommerlund, B. & Zacharie, R. (2005). Age and Gender Differences in Negative Affect—Is there a Role for Emotion Regulation? *Personality and Individual Differences*, 38, 1935-1946.
- Underwood, M., Coie, J. & Herbsman, C. (1992). Display Rules for Anger and Aggression in School-age Children. *Child Development*, 63(2), 366-380.
- Underwood, M.K. & Bjornstad, G.J. (2001). Children's Emotional Experience of Peer Provocation: The Relation Between Observed Behaviour and Self-reports of Emotions, Expressions, and Social Goals. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 320-330.
- Vaughan, M. (1989). Rule-governed Behavior in Behavior Analysis. En: S. C. Hayes (Ed.). *Rule-governed Behavior. Cognition, Contingencies and Instructional Control* (pp 97-118). New York: Plenum.
- Von Salisch, M. (2001). Children's Emotional Development: Challenges in their Relationships to Parents, Peers, and Friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 310-319.
- Zaalberg, R., Manstead, A.S. & Fisher, A.H. (2004). Relations Between Emotions, Display Rules, Social Motives, and Facial Behavior. *Cognition and Emotion*, 18(2), 183-207.
- Zeman, J. & Garber, J. (1996). Display Rules for Anger, Sadness, and Pain: It Depends on who is Watching. *Child Development*, 67(3), 957-973.

